



Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Universidad Pública de Navarra

Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación
Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria

DOCENCIA COMPARTIDA COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN

Tecnología y Docencia Compartida en E.S.O.

*Technology and Collaborative Team Teaching in
Spanish Secondary Education*

Autora:

Ainhoa Esténoz Abendaño

Tutorizado por:

Miguel Ángel Gómez Laso

PAMPLONA, 2021

CAPÍTULO 1.....	3
INTRODUCCIÓN.....	3
1.1 Motivación.....	3
1.2 Estructura de la memoria.....	4
CAPÍTULO 2.....	5
ESTADO DEL ARTE	5
2.1 Inclusión	5
2.1.1 Proeducar-Hezigarri	6
2.2 Codocencia o docencia compartida	7
2.2.1 Puntos fuertes	7
2.2.2 Puntos débiles.....	8
CAPÍTULO 3.....	9
IES PLAZA DE LA CRUZ.....	9
3.1 Necesidad.....	9
3.1.1 Contextualización	9
3.1.2 Análisis del barrio y procedencia de su alumnado	10
3.1.3 Oferta educativa	11
3.1.4 Plan de atención a la diversidad.....	12
3.2 Propuesta	13
3.2.1 Hipótesis	14
3.2.2 Objetivos.....	15
3.2.3 Indicadores.....	15
CAPÍTULO 4.....	18
INTERVENCIÓN EN AULA.....	18
4.1 Estado inicial.....	18
4.2 Aportación personal.....	19
4.2.1 Intervención en las diferentes tipologías de DC	20
CAPÍTULO 5.....	24
EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN	24
5.1 Medición de resultados	24
5.2 Otra experiencia: IES Sarriguren BHI.....	28
CAPÍTULO 6.....	31
CONCLUSIONES	31
6.1 Conclusiones	31
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33

CAPÍTULO 1

Introducción

1.1 Motivación

Para conseguir una verdadera inclusión social, tanto en las escuelas como en la vida diaria, es necesario tener presente las características individuales de cada persona y poder desarrollar un plan de actuación acorde. La atención a la diversidad siempre me ha parecido un campo fascinante. De hecho, pese a estudiar Ingeniería de Telecomunicación, no dediqué mi trabajo final de carrera al estudio de antenas, ni radares, ni fibra óptica... sino a la discapacidad. Quería aportar mi conocimiento y esfuerzo para poner las nuevas tecnologías al servicio de quienes más las necesitan y a quienes aportan un valor diferencial.

Junto a un equipo multidisciplinar, creé DIME, una aplicación para el iPad que posibilita que personas con graves afectaciones en el lenguaje, e incluso motóricas leves asociadas, puedan llegar a comunicarse. Este Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación (SAAC) se trata de una adaptación curricular de acceso (ACA) y va dirigida a quienes presentan una discapacidad física y/o psíquica que les impide, total o parcialmente, comunicarse con su entorno. También puede facilitar la comunicación a personas en el espectro autista, sordas, usuarias de la lengua de signos en entornos orales, personas afectadas por daño cerebral con alteraciones en el lenguaje, afásicos, etc.



Alumna utilizando la herramienta DIME en una de sus clases.

Gracias a esta experiencia, pude conocer de cerca la verdadera necesidad de propuestas educativas diversas e innovadoras, dentro y fuera de las aulas, configurando una amplia red de oportunidades para el alumnado. Así que desde que comencé a cursar este Máster en Profesorado de Educación Secundaria tuve claro que me gustaría centrar su trabajo final no entorno a la discapacidad, ni a la atención a la diversidad en concreto, sino a una visión que engloba todo lo anterior y que va más allá: la inclusión, entendida como “el desafío de acompañar igualdad de derechos con equidad”(Gerardo Echeita Sarrionandia, 2020).

Por otro lado, mi experiencia profesional en el ámbito de la ingeniería y emprendimiento está muy marcada por metodologías de trabajo ágiles, en las que el trabajo colaborativo en equipo es crucial para la consecución de metas y objetivos. Me intrigaba la individualidad del trabajo docente y al descubrir la codocencia o docencia compartida (DC) vi la posibilidad de aplicar en el ámbito de la educación esas metodologías con las que yo estaba acostumbrada a trabajar.

He sido testigo de cómo “las dinámicas e intervenciones en docencia compartida incorporadas en los centros constituyen un motor de cambio y mejora educativa, y una excelente estrategia para el aprendizaje entre docentes y la mejora profesional” (Oller et al., 2018) y he podido constatar la existencia de centros, como el IES Plaza de la Cruz, en el que confluye alumnado con situaciones familiares verdaderamente complicadas, haciendo notable un bajo rendimiento académico y la necesidad de un profesorado muy competente, innovador e involucrado y de fuertes medidas inclusivas.

1.2 Estructura de la memoria

Siguiendo la pauta del método científico, a continuación, se presentan un conjunto de capítulos que parten de la identificación de una necesidad concreta en un centro de secundaria actual, pasando por una intervención real en aula y medición de resultados de la propuesta.

El capítulo inicial del estado del arte se centra en la inclusión como un proceso sin fin y toma como protagonista la metodología innovadora de codocencia o docencia compartida, sus diferentes tipologías existentes, así como sus fortalezas y debilidades.

El objetivo del capítulo 3 es contextualizar el centro objeto de estudio, planteando la hipótesis a contrastar, junto con sus objetivos e indicadores.

Durante los siguientes capítulos, se describe la aplicación real del planteamiento, la medición de resultados a través de pruebas estandarizadas y se presenta también la realidad de otro centro con el que poder comparar los resultados.

Finalmente, se cierra el estudio con el capítulo de conclusiones formuladas y referencias bibliográficas.

CAPÍTULO 2

Estado del Arte

2.1 Inclusión

Cada vez es más extendida la visión de la necesidad de que la educación debe reinventarse, en los distintos planos que configuran el sistema educativo, hacia el horizonte de una educación más inclusiva. “Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades que muestra su alumnado” (UNESCO, 1994). Como señala Gerardo Echeita Sarrionandia (2020), una inclusión que promueve igualdad con equidad, que acepta a cada individuo, con sus singularidades y necesidades, y que le permite participar en las diversas formas de relación social.

La inclusión tiene tres dimensiones fundamentales (Sarrionandía & Ainscow, 2011):

1. La presencia, referida al lugar donde son escolarizados los estudiantes con el objetivo de aprender a vivir juntos.
2. La participación, referida a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; aprender con otros y colaborar.
3. El aprendizaje con relación al mejor rendimiento escolar posible en las diferentes áreas del currículo de cada país, no sólo con los exámenes o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas, sino prestando atención al reconocimiento del progreso de cada alumno respecto a sí mismo.

Pero la inclusión no es una meta o un rasgo puntual que se tiene o se deja de tener, sino que tiene carácter procesual, sin fin, de desarrollo y mejora escolar de cada comunidad educativa. La educación inclusiva no debiera ser cuestión

particular del profesor, sino del claustro, del centro e incluso del sistema educativo general.

2.1.1 Proeducar-Hezigarri

El Servicio de Inclusión, Igualdad y Convivencia del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra pone en marcha, dentro del Programa de Orientación y Refuerzo del Fondo Social Europeo (FSE), el Programa de Innovación Proeducar-Hezigarri Navarra. Este programa surge como necesidad de repensar la educación para dar una respuesta educativa inclusiva que atienda a la diversidad de todo el alumnado. Una respuesta actualizada y ajustada a los nuevos retos sociales, tecnológicos, culturales y ambientales contemporáneos (Gobierno de Navarra, s. f.)

Tiene como objetivo general luchar contra el fracaso y el abandono escolar temprano y propiciar la inclusión educativa y el éxito escolar de todo el alumnado. Para lograr todo esto, el programa propone a los centros educativos participar en un proyecto de transformación global mediante un contrato, con una duración de tres cursos académicos, entre el centro educativo y el Departamento de Educación de Navarra, en el que cada centro decide un itinerario propio de trabajo y transformación, teniendo en cuenta su entorno, punto de partida y horizonte soñado.

Durante este curso 2020/2021, se encuentran constituidas en pleno funcionamiento 7 redes de centros educativos, con un total de 80 centros de educación infantil, primaria y secundaria (*1er Congreso Internacional de Inclusión Educativa y Prácticas de Éxito para la Atención a la Diversidad.*, 2021).



Redes de Centros Educativos Proeducar-Hezigarri 2020/2021

2.2 Codocencia o docencia compartida

El objetivo de la DC es el de “desarrollar prácticas educativas eficaces para todo el alumnado de un mismo grupo, generando al mismo tiempo espacios de desarrollo y aprendizaje profesional para los profesores implicados” (Oller et al., 2018). Se fundamenta en el respeto, el compartir y la confianza que promueve el trabajo en equipo, aspirando a dar solución a la heterogeneidad de las aulas actuales a través de la inclusión.

En cuanto a las diferentes formas que pueden dos o más docentes trabajar de manera cooperativa en el aula hay muchísimas variaciones: ayudar a un alumno sentándose a su lado, un profesor de apoyo se va moviendo por el aula resolviendo dudas, varios profesores conducen la sesión conjuntamente, creación de rincones y cada profesor localizado en un rincón con grupos rotatorios, etc. Son muchos los autores que las han categorizado (Marina Ustrell Ibarz, 2015; Rodríguez, 2014; Teresa Huguet, 2006) y para esta ocasión podríamos clasificarlas en cinco tipos, no excluyentes entre sí:

- 1) Líder y auxiliar (apoyo), un maestro toma el liderazgo de la clase y el otro ayuda a los alumnos durante el desarrollo de la clase.
- 2) Docencia rotativa, los docentes dividen el material y se reparten las responsabilidades.
- 3) Docencia paralela, la clase se divide en 2 grupos, cada profesor se encarga de su grupo haciendo las adaptaciones necesarias.
- 4) Docencia en estaciones, la clase se divide en grupos y los profesores trabajan con ellos en diferentes ocasiones.
- 5) Docencia en equipo, los maestros comparten la planificación, la enseñanza y la evaluación. Trabajan de manera conjunta los contenidos y las actividades.

2.2.1 Puntos fuertes

Beneficios para el alumnado:

- “Beneficios para todo el alumnado (no sólo los más vulnerables)” (Marta Villanueva Sert, 2016).
- Mayor motivación y actitud positiva del alumnado.
- Mejor relación alumno - profesor (pedir ayuda, reduce el tiempo de espera).
- “Permite incorporar una segunda voz a las explicaciones o aclaraciones sobre la materia, lo que mejora la comprensión del objeto de estudio” (Cotrina García et al., 2017).
- “Revierte en una mayor y mejor atención y aprendizaje del alumnado”

(Aretxaga & Palacios, 2011).

Beneficios para el profesorado:

- “Beneficios para el profesorado: personales y competencias profesionales” (Chanmugam & Gerlach, 2013).
- “Reajustes del proceso enseñanza-aprendizaje, tiempo de reflexión, debate. Se conoce mejor al alumno como persona, sus intereses, motivaciones y preocupaciones” (Teresa Huguet, 2006).

2.2.2 Puntos débiles

- Necesidad de tiempo para coordinación y comunicación.
- Necesidad de recursos y apoyo por parte del centro.
- Aparición de situaciones conflictivas entre docentes. Construcción de la relación.
- “Cultura individualista que tiene la profesión docente” (Miquel, s. f.)
- Necesidad de tiempo para medir resultados.
- “La complejidad y heterogeneidad de las organizaciones educativas” (Gustavo Obando-Castillo, 2016).
- “Incorporar la DC al día a día del aula requiere tomar decisiones de tipo didáctico y organizativo” (Oller et al., 2018)

CAPÍTULO 3

IES Plaza de la Cruz

3.1 Necesidad

3.1.1 Contextualización

El Instituto Plaza de la Cruz es un centro público de Enseñanza Secundaria dependiente del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, ubicado en el II Ensanche de Pamplona. Ha sido siempre considerado un referente y orgullo para las autoridades y su profesorado.

“En 1840 la victoria liberal en la primera guerra carlista marcó un cambio generalizado en el pensamiento de la sociedad del momento” (Guillermo Herrero Mate & Jesús de Miguel Valles, 2020). Los ideales liberales se iban asentando en todo el territorio nacional, y entre ellos se buscaba la educación de las masas para enriquecer el país. Estos ideales también se instalaron en Navarra, primero de forma temporal en Tudela, y poco más tarde las autoridades de Pamplona quisieron poner en marcha un instituto propio para estar a la altura de la situación. Se logró oficialmente un centro sostenido por la Diputación Foral en 1845. Sin embargo, este no tendría su propio edificio hasta 1865, el que es actualmente el departamento de Cultura del Gobierno de Navarra.

La mayoría del alumnado en los primeros años procedía de clases altas y medias profesionales. La delicada situación social en un territorio mayormente conservador y el consecuente rechazo de las autoridades eclesiásticas supusieron graves peligros para la supervivencia del instituto. Si bien desde el principio solo las familias de funcionarios o liberales convencidas asistían al centro, a partir de mediados del siglo XX la situación se volvió más accesible para las clases medias. También terminó llegando el acceso de la mujer a la educación a este centro en 1908, con su primera alumna, mientras que la primera profesora no llegaría hasta 1927. Uno de los puntos de inflexión más destacables se dio en 1944, cuando se construyó el segundo y actual

edificio de la entidad, que se dividiría en dos, segregando por género: el Príncipe de Viana para las mujeres y el Ximénez de Rada para los hombres. Así permaneció hasta 1984, cuando el centro se volvió mixto y se cambió su nombre por el de Plaza de la Cruz.

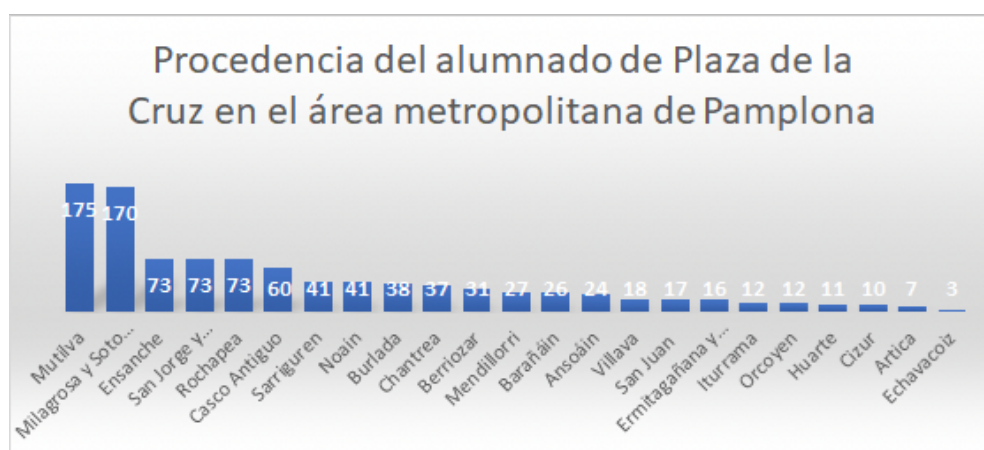
3.1.2 Análisis del barrio y procedencia de su alumnado

Están adscritos al instituto cuatro centros de Educación Primaria de la zona: Vázquez de Mella, San Francisco, Víctor Pradera y San Pedro de Mutilva, con los que forma una unidad educativa, así como el Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria Elortzibar de Noáin.

Si bien el aumento de población, y de población joven, sube tanto en el Ensanche como en Pamplona, la proporción de población inmigrante en el resto de Pamplona es superior. Por lo tanto, podemos considerar que el barrio del Ensanche no es el más representativo de Pamplona en lo referente a recepción de inmigración.

Sin embargo, el centro en el actual curso 2020/2021 cuenta con 1175 alumnos, de los cuales 243 son de origen extranjero, lo que supone una ratio de un 20%. Además, se desconoce la proporción de alumnado que ha desaparecido del registro de población inmigrante al obtener la nacionalidad española, por lo que la proporción de alumnado extranjero podría ser incluso mayor. Desde el departamento de orientación, estiman que cada año al menos un tercio del alumnado ha nacido en el extranjero. Es decir, la realidad del Ensanche contrasta con la procedencia del alumnado de su centro.

En la siguiente gráfica, se muestra la procedencia del alumnado del IES Plaza de la Cruz durante el actual curso 2020/2021. Para la elaboración de ésta, se han incluido los datos del alumnado que procede del municipio de Pamplona y de su zona metropolitana (incluyendo las localidades de Mutilva, Sarriguren, Noáin, Burlada, Berriozar, Barañáin, Ansoáin, Villava, San Juan, Ermitagañana y..., Iturrama, Orcóyen, Huarte, Cizur, Artica y Echavacoiz).



Gráfica elaborada a partir de datos aportados por el equipo de Dirección del IES Plaza de la Cruz durante el curso 2020/2021

Puede observarse que el Ensanche y los barrios más próximos a este (Casco Antiguo y, sobre todo, Milagrosa) aportan una parte considerable del alumnado, por lo que la proximidad del centro es uno de los factores que influyen en la decisión de las familias de escolarizarlos allí. Sin embargo, no es el único factor, ya que la mayoría del alumnado lo aportan las más alejadas poblaciones de Mutilva, San Jorge, Buztinchuri y Rochapea. El resto de las zonas aportan relativamente poco alumnado.

La cercanía geográfica es, pues, un factor menor y podemos considerar que el instituto se encuentra descentralizado. Esta dispersión de los distintos núcleos poblacionales dificulta la realización de actividades de centro o entre el alumnado fuera del horario escolar.

Por otro lado, los barrios de Rochapea, San Jorge y Buztintxuri, que aportan una parte más que considerable del alumnado, poseen una gran cantidad de población extranjera, así como el de la Milagrosa, donde confluyen cercanía y población inmigrante.

Se observa un centro cuyo alumnado habitual procede de estratos socioeconómicos bajos; familias que sólo pueden permitirse la educación gratuita, entre las que suelen abundar las extranjeras, haciendo que su índice socioeconómico y cultural (ISEC) está por debajo de la media navarra. Un tercio del alumnado, como mínimo, ha nacido en el extranjero y, además, las habituales incorporaciones tardías durante el curso (entre 30 y 40 según el departamento de orientación) son una dificultad añadida.

Muestra de ello es la figura del promotor escolar en el centro, con la que muy pocos centros cuentan. Depende del Ayuntamiento de Pamplona y se centra en el alumnado en situación muy desfavorecida. Se encarga del contacto con servicios sociales, trabajadores sociales, educadores, centros de integración social, etc. Las funciones de estos profesionales tienen un cierto carácter abierto, para poder así ajustarse lo mejor posible a las particularidades de cada zona y centro.

El objetivo de este programa educativo es el de reducir el absentismo y el abandono escolar temprano. Dentro de este marco, la figura del promotor escolar ejerce un papel fundamental en las relaciones con todo agente de la comunidad del centro, favorece el trabajo en red de la zona y la creación de un excelente clima de convivencia e interacción social entre grupos de diferentes culturas y minorías.

3.1.3 Oferta educativa

En la actualidad el instituto imparte enseñanzas de ESO y Bachillerato en dos regímenes, diurno y nocturno, y en dos modelos lingüísticos, modelo G (en

castellano) y modelo A (en castellano con euskera como asignatura). También se ofertan el modelo A y G con asignaturas en inglés.

El Proyecto Curricular de Centro (PCC) define la oferta formativa y académica del centro, que posibilita la innovación de los currículos, y el estilo docente y metodológico del centro. En cuanto a su oferta formativa, podemos destacar el bachillerato de artes escénicas, música y danza y el bachillerato para adultos nocturno. En lo concerniente a metodologías, posee recursos didácticos propios como apoyo al estudio por las tardes, voluntariado participante en los grupos interactivos, docencia compartida e incluso orientación de estudios por parte de exalumnos.

El IES Plaza de la Cruz cuenta con un porcentaje importante de alumnado cuyo idioma materno no es el castellano y con otro perfil de alumnado procedente de países de habla hispana pero que presenta dificultades en la comprensión del uso de la variedad del castellano norteño peninsular. Ante esta necesidad de mejorar la competencia lingüística del alumnado nace el Proyecto lingüístico del centro. Entre las acciones que se promueven se encuentran: el club de contacto de alumnado de AILE (Aprendizaje de la Lengua Española) con voluntarios en los recreos, la lectura compartida en voz alta, el subrayado de palabras clave, los apoyos en las clases de lengua, la exposición oral de trabajos, los debates, y la inclusión en los criterios de evaluación la norma ortográfica. Se apuesta por una firme educación en idiomas: secciones bilingües de inglés, francés y alemán.

3.1.4 Plan de atención a la diversidad

IES Plaza de la Cruz es un centro referente de discapacidad auditiva, con presencia de varios casos de TDAH, alumnado extranjero cuya lengua vehicular no es el castellano (programa AILE) y con experiencia también en alumnado de altas capacidades, para el que el profesorado aplica medidas de enriquecimiento curricular orientadas a la ampliación o profundización de algunas materias. Se apuesta por la inclusión con el objetivo de que este alumnado deje de estar señalado, basado en la realidad de que todos somos diversos.

El profesorado atiende al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo dentro del aula empleando formas de apoyo ordinarias (que afectan a todo el alumnado del grupo-clase) siguiendo el currículo ordinario y adaptando para ello la organización interna de ese grupo-clase. Por un lado, el profesorado trabaja de manera colaborativa (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado. Por otro lado, el alumnado comparte la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases. El proceso de evaluación psicopedagógica se hace de manera conjunta entre el profesorado y el equipo de orientación.

Se trata de un centro de integración preferente para la discapacidad auditiva en la etapa de educación secundaria en Pamplona (y el único de Navarra), ya que cuenta con una Unidad de Currículo Específico para la Discapacidad Auditiva. El alumnado que llega a este centro, por lo general, ha tenido una detección precoz de su discapacidad auditiva, ha recibido una atención especializada durante la etapa de 0 a 3 años y ha sido implantado en estas edades, consiguiendo llegar a una audición funcional que le permite desarrollar un lenguaje oral normalizado y participar de la comunicación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de interacción oral. No obstante, se debe tener en cuenta que un implante no restablece totalmente la audición, por lo que los alumnos con discapacidad auditiva siguen precisando ayudas y apoyos logopédicos y educativos para acceder a la audición, al lenguaje oral y a los aprendizajes del aula.

Así pues, para dar respuesta a estas necesidades especiales, el IES Plaza de la Cruz posee en la actualidad dos tipos de currículum adaptados: un currículum por ámbitos y un currículum normal al que se incorpora profesorado de apoyo. También cuenta con profesorado especialista de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje y con dominio de la lengua de signos. Se refuerza especialmente la adaptación de acceso de este alumnado: se les adelantan materias y se les puede adaptar alguna fase (siguiendo el currículum normal).

3.2 Propuesta

Ante la contextualización anteriormente planteada, puede concluirse que en IES Plaza de la Cruz confluye alumnado procedente de familias de muy diversa índole, tanto desde el punto de vista socioeconómico como cultural. Su ISEC está por debajo de la media navarra y muestra un alto índice de inmigración, así como de incorporaciones tardías durante el curso escolar. El abandono escolar temprano y el absentismo, especialmente durante este curso 2020/2021, son los mayores retos a los que se enfrenta en la actualidad.

Además, al tratarse de un centro de integración preferente para la discapacidad auditiva, la inclusión forma parte esencial de su proyecto educativo de centro. Sin embargo, la meta de la inclusión va más allá de la integración y atención a las necesidades especiales.

Hay que tener en cuenta también que IES Plaza de la Cruz es un centro fuertemente descentralizado, en el que crear comunidad y convivencia fuera de las aulas es complejo y que “avanzar hacia la inclusión tiene más que ver con el desarrollo de las escuelas que no con la voluntad de integrar a grupos vulnerables” (Teresa Huguet, 2006). “La inclusión no habla solo del derecho de determinadas personas a vivir y gozar de unas condiciones de vida similares a las del resto de los ciudadanos, sino del derecho y la obligación social de construir entre todos

comunidades para todos, comunidades que permiten y valoran la diferencia, pero basadas en el reconocimiento básico de la igualdad” (Gutiérrez Arias, 2020).

La mayoría de su alumnado parte con una serie de dificultades socioeconómicas y culturales y el rendimiento general del centro se ve mermado. Ante esta situación, será poco probable que la mayoría del alumnado aspire a una movilidad social ascendente una vez concluida la educación secundaria obligatoria. Por ello, el centro cuenta con una gran optatividad tecnológica en 4º de la ESO, que abre un amplio abanico de opciones al alumnado que esté considerando la opción de la Formación Profesional o carreras relacionadas con la ingeniería y la informática.

Siguiendo la misma línea de actuación, la propuesta es dar un paso más hacia la inclusión a través de metodologías innovadoras desde el área de Tecnología. Concretamente, en primer curso del primer ciclo de la ESO, que es cuando toman contacto por primera vez con el centro, con el resto de alumnado, con el profesorado y con la comunidad en general.

Distintas investigaciones (Gustavo Obando-Castillo, 2016; entre otros) ponen en evidencia la complejidad y heterogeneidad de las organizaciones educativas, así como la complejidad de la propia naturaleza humana. Potenciar el trabajo cooperativo entre docentes, mejorar su comunicación, coordinación y relaciones personales será un ejemplo de cultura inclusiva para el alumnado. De ahí que la metodología de actuación escogida sea la codocencia o docencia compartida, cuyo principio fundamental es la colaboración.

El psicólogo Albert Bandura da mucha importancia al aprendizaje por observación, afirmando que aprendemos mediante modelos sociales. Bandura señala que los niños adquieren y modifican comportamientos y actitudes mediante la observación de los adultos, de ahí que “el docente se reconoce como muy influyente, pues muestra constantemente modelos de comportamiento, estrategias y actitudes a sus estudiantes” (Rodríguez Rey & Cantero García, 2020). Haciendo referencia a esta teoría, se propone pues que, a través de la codocencia, el profesorado sea un modelo de cultura cooperativa para su alumnado.

3.2.1 Hipótesis

“A través de la codocencia o docencia compartida se consigue una mejora en el tratamiento a la diversidad, dando un paso más hacia la inclusión, y se potencia el trabajo cooperativo entre docentes.”

«Si quieres ir rápido ve solo, si quieres llegar lejos ve acompañado.»
(Proverbio africano)

3.2.2 Objetivos

1. Evidenciar que la docencia compartida es una estrategia inclusiva para atender a la diversidad.
2. Mostrar cómo el modelo docente es el mejor ejemplo de cultura cooperativa para los alumnos.

3.2.3 Indicadores

Una de las variables contextuales que más está siendo atendida para la medición del contexto que prepara a los estudiantes para vivir de forma adulta e interviene es su crecimiento afectivo es el clima social de aula. En este caso, el indicador escogido es la escala de clima social de aula de Pérez, Ramos y López (2010). Se trata de un cuestionario de 44 preguntas que abarcan 9 dimensiones con posibilidad de 4 respuestas: Nunca, A veces, Bastantes veces y Siempre. Su objetivo es medir la percepción que el alumnado tiene sobre lo que ocurre en el aula tanto a nivel físico como de relaciones.

El estudio consta básicamente de dos factores: la relación entre los estudiantes y el profesor y la relación entre los propios estudiantes. Además, hay un tercer aspecto que también toma protagonismo y hace referencia a los aspectos afectivos y normativos de la clase. Es posible que esto último “sea debido a que la percepción de las normas de funcionamiento de la clase como claras y transparentes aporta estabilidad emocional a los estudiantes” (Rostan Sánchez et al., 2017).

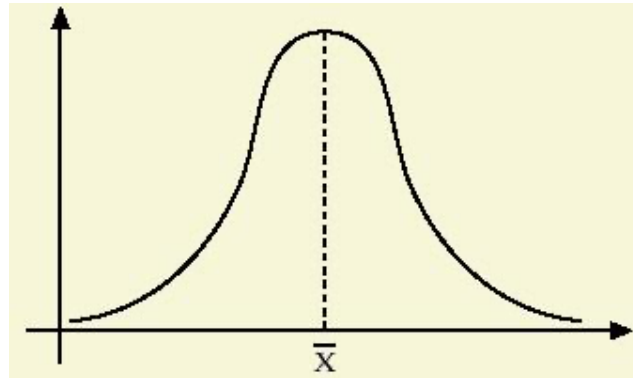
Dimensiones	Definición	Nº de ítem Cuestionario final
<i>Interés/respeto/ preocupación</i>	Interés, respeto o preocupación que se da entre los integrantes del aula.	12, 14, 15, 39, 50
<i>Satisfacción/ expectativas</i>	Anhelar ir al aula y alcanzar lo esperado, así como el sentimiento de satisfacción y compensación que se tiene al salir de la misma.	16, 19, 20, 21, 37, 42, 45, 48, 49
<i>Relación</i>	Interrelación entre todos los integrantes del aula.	18, 22, 26,
<i>Competitividad/ favoritismo</i>	Competitividad para obtener reconocimiento, valoración y/o gratificación de lo realizado, así como sentimiento de ser más favorecido que otros.	17, 23, 24, 33
<i>Comunicación</i>	Poder hablar, comunicarse, expresarse y ser escuchado, atendido por los demás.	13, 27, 30, 31, 32, 47
<i>Cooperación/ democracia</i>	Compartir las decisiones de la clase, así como la participación responsable y activa en el aula.	34, 35, 36
<i>Normas/ disciplina</i>	Normas claras de conducta establecidas dentro del aula, así como las consecuencias de infringirlas.	38, 52, 53, 54, 55
<i>Cohesión grupo</i>	Grado en que se establecen las relaciones de ayuda, conocimiento y amistad como fruto de la interrelación continua.	25, 28, 29, 51
<i>Organización física del aula</i>	Aspectos relacionados con el espacio en sí, la iluminación, el mobiliario, la ventilación, la higiene...	44, 46

Tabla de definición de dimensiones e ítems del cuestionario sobre Clima Social de Aula (Pérez et al., 2010) para el alumnado

Por otro lado, se llevará a cabo un cuestionario de respuesta abierta al profesorado involucrado en la intervención para conocer su grado de satisfacción. Para ello, se sigue el ejemplo de David Duran-Gisbert et al. (2019), haciendo que el cuestionario indague sobre las dimensiones referenciadas por Teresa Huguet (2006) como esenciales a tener en cuenta en el desarrollo de la docencia compartida (DC) en el aula:

1. Ventajas de la DC.
2. Dificultades de la DC.
3. Aspectos superadores de las dificultades/de éxito/positivos de la puesta en práctica de la DC.
4. Repercusión de la DC en el aprendizaje.
5. Influencia de la DC en la mejora de la formación, el desarrollo profesional y la práctica docente.

Por ir un paso más allá, se indagará también en la influencia o no de esta práctica innovadora en la normalización de las notas del alumnado de los extremos hacia el centro.



Curva de distribución normal o Campana de Gaus

CAPÍTULO 4

Intervención en aula

4.1 Estado inicial

IES Plaza de la Cruz está inmerso este curso 2020/2021 en un proyecto sobre docencia compartida dentro del programa educativo de innovación Proeducar-Hezigarri, financiado por el Fondo Social Europeo (FSE). Su objetivo general es luchar contra el fracaso y el abandono escolar temprano y propiciar la inclusión educativa y el éxito escolar de todo el alumnado, mediante el establecimiento y ejecución de un proyecto de mejora que se refleja en un contrato de colaboración de cada centro docente con el Departamento de Educación de Navarra.

La modalidad escogida es la A, comunidades de aprendizaje, proyecto de transformación de centros educativos y de su entorno, iniciado en septiembre de 2020 y a desarrollar durante tres cursos escolares seguidos.

<https://comunidadesdeaprendizaje.net/>

Su puesta en marcha es a través de 6 actuaciones educativas de éxito:

- Grupos Interactivos.
- Tertulias dialógicas.
- Formación de familiares.
- Formación dialógica del profesorado.
- Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.
- Biblioteca tutorizada.

La docencia compartida se enmarca en los grupos interactivos, una forma de organización inclusora del alumnado en la que se cuenta con la ayuda de más personas adultas además del profesor o profesora responsable del aula. Incluso la integración de agentes externos empieza a coger fuerza: familias, voluntarios...

Estefanía Saldías, coordinadora del programa Proeducar-Hezigarri en el centro, destaca la necesidad de compartir un enfoque común hacia el trabajo en equipo, en especial entorno a la didáctica de la materia. Desde su punto de vista, la codocencia requiere de un compromiso, implica asumir una responsabilidad en el desarrollo curricular y la modificación de la evaluación previamente acordada entre los docentes implicados.

Por otro lado, este curso escolar, la normativa COVID vigente ha ayudado a la aplicación de respuestas innovadoras, como la docencia compartida. Al no estar permitidos los desdobles, la solución pasa por la presencia de varios profesores en el aula. En este sentido, la metodología de la clase ordinaria tiende a modificarse, fomentando grupos de trabajo en los que puedan generarse espacios de interacción.

Actualmente, 35 profesores del primer ciclo de la ESO están involucrados en la codocencia, de diferentes departamentos: Lengua, Matemáticas, Física y Química, Inglés... Sin embargo, no existe interdisciplinariedad entre ellos. Dentro del departamento de Tecnología, dos docentes participan en el programa.

La formación que reciben se reconoce con 35 horas de formación en innovación y tiene tres partes fundamentales:

1. Ponentes: tres sesiones de formación online con asesores Proeducar-Hezigarri.
2. Grupo de trabajo de centro.
 - a. Trabajo por departamentos: cada departamento deberá establecer una sistematización del trabajo de acuerdo con lo que entiende por docencia compartida y documentará sus sesiones. El objetivo es llegar a un espacio común de centro.
 - b. Trabajo común: sesiones online de buenas prácticas en centro donde cada departamento expondrá cómo ha puesto en práctica la docencia compartida en su asignatura. Puesta en común de inquietudes.
3. Elaboración de un documento final en el que se defina cómo se ha establecido la docencia compartida en centro, qué contrato se ha adquirido entre docentes (qué parte del currículo ha asumido cada profesor, qué reparto de tareas, qué coordinación, cuándo y cómo, etc..). También se deberá redactar un DAFO de la experiencia.

4.2 Aportación personal

Por un lado, he participado en dos sesiones de docencia compartida con los profesores inmersos en el proyecto de centro de docencia compartida. Una de ellas con tipología de docencia en estaciones y la otra sesión de tipo paralela. El grupo escogido pertenece a 1º ESO y vienen trabajando desde septiembre con dos

profesores en el aula. Con mi incorporación, hemos sido tres. El espacio escogido para las sesiones es el taller de Tecnología.

Por otro lado, pese a que mi tutor de prácticas no está inmerso en el proyecto de Proeducar-Hezigarri en concreto, parte de su horario sí se corresponde con la metodología de codocencia. Dos horas semanales de su jornada son de apoyo dentro del aula a otros dos profesores del mismo departamento. Del mismo modo, él cuenta también con apoyo dentro del aula de otra profesora de Tecnología durante dos horas semanales. La tipología que suelen emplear para las mismas es la de líder y auxiliar. Normalmente son recursos que solicitan para apoyos en el taller, por la necesidad de atención y ayuda que requiere el alumnado en estos espacios. Además, este curso escolar presenta una grave problemática conductual con el alumnado de 1ºESO. Muchos han llegado al instituto con la Educación Primaria no aprobada y tras varios meses sin escolarizar, debido a la situación COVID del curso anterior. De ahí que incluso en una de las sesiones, hemos llegado a estar hasta 4 profesores en el aula (1 líder y 3 auxiliares).

Por último, acordamos que, durante mis propias sesiones de prácticas con mi tutor, llevaremos a cabo docencia compartida con tipologías docencia rotativa y docencia en equipo. De este modo, he podido implementar intervenciones reales de los distintos tipos existentes de DC.

4.2.1 Intervención en las diferentes tipologías de DC

LÍDER Y AUXILIAR

Tipología presente en la mayor parte de las sesiones de docencia compartida en las que he participado. Es el apoyo que surge de manera natural para dar respuesta a la necesidad de ayuda que requiere el docente para poder llevar una clase hacia adelante ante problemática conductual, uso de maquinaria de taller con cierto riesgo de seguridad, realización de aprendizaje basado en proyectos...

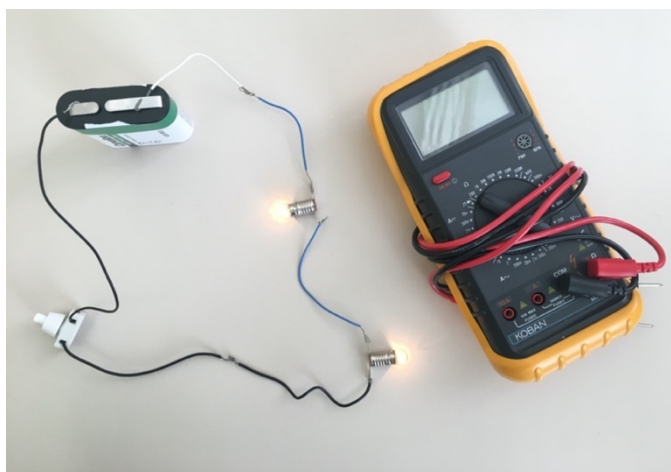
Mi participación durante estas sesiones ha consistido en apoyo tanto en el aula como en el taller para resolución de dudas, seguimiento de los proyectos, ayuda en el manejo de herramientas de taller que precisan de supervisión, corrección de exámenes, revisión de la tarea, pasar lista de asistencia, preparación de kits con material para prácticas, gestión de conductas en el aula, etc.

Además, también he desempeñado el rol de líder y mi tutor el de auxiliar para diferentes sesiones. Como, por ejemplo, en una sesión sobre magnitudes eléctricas del tema de electricidad de 1º ESO.

La metodología que escogí para esta sesión estaba basada en clase magistral, apoyada por presentación en power-point proyectada en pantalla digital, reproducción de vídeos ejemplificativos y también uso de la pizarra tradicional. Los

contenidos fueron las magnitudes eléctricas (voltaje, intensidad y resistencia) y sus unidades de medida (voltios, amperios y ohmios).

Además, opté también por llevar a clase dos circuitos eléctricos ya montados: uno en serie y otro en paralelo. El objetivo perseguido era acercar al alumnado a la realidad, que los vean, los toquen, los conozcan, así como que aprendan cómo se mide su voltaje, intensidad y resistencia, haciendo uso de un polímetro. De esta manera, intenté captar su atención y que vieran la practicidad y aplicación real de lo que aprenden en el aula.

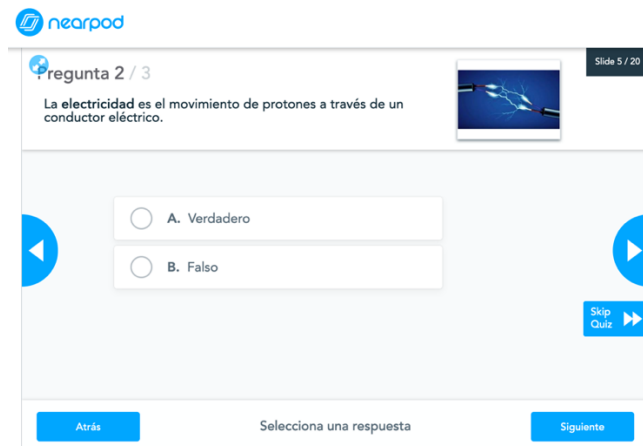


Circuito eléctrico en serie y polímetro mostrados en clase.

DOCENCIA ROTATIVA

Decidimos aplicar este tipo de codocencia para la unidad didáctica de electricidad de 1º ESO. Repartimos, entre mi tutor y yo, los contenidos de las distintas sesiones que conforman el tema y vamos rotando de roles para la impartición de las clases. Muestra de ello es por ejemplo la sesión sobre circuitos eléctricos del tema de electricidad de 1º ESO que me tocó planificar y llevar a cabo.

La metodología escogí para esta sesión estaba basada en la utilización de la herramienta digital **Nearpod**. Se trata de una herramienta web/app que permite crear presentaciones interactivas, es decir, una presentación que incluya actividades como cuestionarios, encuestas y actividades para que el alumnado resuelva mientras el profesor va exponiendo. Tenía mucho interés en experimentar una metodología digital y ver la respuesta del alumnado. Además, como todos los alumnos cuentan con su propio **Chromebook**, suponía una gran facilidad de recursos.



Captura de pantalla de una de las actividades elaboradas en Nearpod.

Por otro lado, también recurrí a la pizarra para anotar ciertos términos y contenidos necesarios para que los tuvieran en sus cuadernos, de cara al examen de la asignatura y a la evaluación del cuaderno que realiza el tutor. Enseñarles a coger apuntes, realizar resúmenes esquemáticos y dibujos considero muy necesario y directamente relacionado con la competencia de “Aprender a aprender”.

Ambas clases se mostraron interesadas en la herramienta, no la habían utilizado antes, pero se adaptaron muy fácilmente. Nearpod es muy intuitiva y el hecho de ir realizando actividades durante la clase les motiva y capta su atención.

DOCENCIA PARALELA

Junto con los otros dos profesores inmersos en el proyecto de docencia compartida de Proeducar-Hezigarri, hemos sido tres docentes en el taller. Ha sido una sesión perteneciente al proyecto Pulsómetro. Consiste en recorrer una curva de alambre con un aro metálico sin que ambos se toquen. Si se falla, poniendo en contacto el aro y el alambre, se enciende una bombilla, se mueve un motor y/o suena un zumbador. El alumnado se ha colocado por los grupos heterogéneos ya establecidos y cada profesor se ha hecho responsable de 3 grupos.



Ejemplo de diseño realizado por un alumno.

El objetivo por conseguir era que dibujaran y colorearan sus propuestas de diseño y elegir una de ellas. Por otro lado, haciendo uso de sus Chromebooks, debían crear en Drive un documento compartido en el que ir redactando la memoria del proyecto. Debían llegar hasta tener en el informe incluidas fotos de sus dibujos realizadas con la aplicación cámara del Chromebook, y redactada también su elección final y el motivo de esta.

DOCENCIA EN ESTACIONES

Junto con los otros dos profesores inmersos en el proyecto de docencia compartida de Proeducar-Hezigarri, hemos sido tres docentes en el aula. Cada docente se ha colocado en un rincón del aula junto con una actividad a realizar. Los docentes no se mueven de su posición y son los alumnos los que, agrupados en tres grupos, van rotando por cada rincón cada 10-15 minutos.

Los rincones albergaban actividades relativas a la unidad didáctica de dibujo y expresión gráfica de 1º ESO: cotas, vistas y clasificación de herramientas de dibujo.

DOCENCIA EN EQUIPO

Mi tutor y yo decidimos realizar una sesión “Scape Room” de repaso del tema de electricidad. De esta manera, aunamos dos tipologías metodológicas: la docencia compartida y la gamificación.

El objetivo es que el alumnado supere todas las pruebas y consiga la llave para salir del aula. El contenido necesario es creado mediante la herramienta digital Genially. <https://www.genial.ly/es> Sin embargo, la experiencia no es totalmente online, sino que también tiene actividades y pruebas a llevar a cabo en el espacio físico del aula.



Pantalla final “Scape Room” del tema Electricidad.

Ambos docentes adquirimos el mismo papel de desempeño y dejamos que sean los propios alumnos los que se agrupen de 3 en 3 de la manera que mejor les parezca. Como recompensa, acordamos que el primer grupo que consiga salir del aula consigue 0,5 puntos más en la evaluación final, el segundo 0,3 puntos y el tercero 0,1. En general, se han mostrados muy interesados y motivados con el reto

CAPÍTULO 5

Evaluación de la innovación

5.1 Medición de resultados

He llevado a cabo la creación digital de la escala social de aula de Pérez, Ramos y López (2010) para el alumnado y el cuestionario para el profesorado acerca de su experiencia de docencia compartida basado en Huguet (2006). Tanto el profesorado como el alumnado posee Chromebooks y cuenta de educación de Google, así que la herramienta escogida ha sido Google Forms y su difusión a través de Classroom.

Test de clima social de aula - Alumnado

El test de clima social se ha hecho llegar a 8 alumnos de 1º ESO. La elección del grupo focal se ha basado en determinar qué alumnado se iba a comprometer con la tarea, quiénes iban a dar respuestas fidedignas y que además fueran heterogéneos desde el punto de vista de la evaluación.

Únicamente 3 alumnos han respondido. El propio profesorado comenta que la falta de implicación puede deberse a que coinciden en fechas con los exámenes finales de la tercera evaluación. Es una muestra demasiado pequeña para poder extraer conclusiones generales, pero sí puede destacarse que muestran unanimidad al responder a:

- 14. El aula es un lugar donde me siento solo → Respuesta: Nunca
- 25. En esta clase se propician debates → Respuesta: A veces
- 30. Los alumnos nos llevamos mal con los profesores → Respuesta: A veces

CUESTIONARIO CLIMA SOCIAL AULA

Docencia Compartida - IES Plaza de la Cruz - 1º ESO - Alumnado
Ainhoa Esténoz - Mayo 2021

1. Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros *

- ☐ Nunca
- ☐ A veces
- ☐ Bastantes veces
- ☐ Siempre

2. Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir *

- ☐ Nunca
- ☐ A veces
- ☐ Bastantes veces
- ☐ Siempre

3. Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos *

☐ Nunca

Muestra del cuestionario digital creado de la escala social de aula de Pérez, Ramos y López (2010) para el alumnado.

Cuestionario experiencia DC - Profesorado

Este cuestionario ha sido cumplimentado por los dos profesores del departamento de Tecnología inmersos en el proyecto de centro de docencia compartida y por la responsable del programa Proeducar-Hezigarri, quien también aplica docencia compartida en el departamento de Lengua.

CUESTIONARIO DOCENCIA COMPARTIDA

IES Plaza de la Cruz - ESO - Profesorado

Basado en las dimensiones referenciadas por Huguet (2006) como esenciales a tener en cuenta en el desarrollo de la docencia compartida (DC)

Ainhoa Esténoz - Mayo 2021

1. Ventajas de la Docencia Compartida *

Texto de respuesta larga

2. Dificultades de la Docencia Compartida *

Texto de respuesta larga

3. Aspectos superadores de las dificultades/de éxito/positivos de la puesta en práctica de la Docencia Compartida *

Texto de respuesta larga

4. Repercusión de la Docencia Compartida en el aprendizaje *

Texto de respuesta larga

5. Influencia de la Docencia Compartida en la mejora de la formación, el desarrollo profesional y la práctica docente. *

Texto de respuesta larga

Muestra del cuestionario digital creado basado en Huguet (2006)

A continuación, se muestra un resumen de las respuestas obtenidas sobre las dimensiones referenciadas por Teresa Huguet (2006) como esenciales a tener en cuenta en el desarrollo de la docencia compartida (DC) en el aula.

Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> - Ver modos de trabajar diferentes. - Aprendizaje de los compañeros. - Mayor capacidad de atender y ayudar al alumnado. - Secuenciación de actividades más asegurada. - Reflexión sobre el propio trabajo docente. - Mayor control y observación del aula. - Mejor planificación y sistematización del proceso de aprendizaje. - Posibilidad de trabajar en grupos diferentes contenidos.
Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de más tiempo para planificación y coordinación. - Acuerdos para evaluación y calificación del alumnado. - Falta de hábito docente para compartir el aula y trabajar cooperativamente. - Generación de situaciones tensas entre docentes.
Aspectos Superadores	<ul style="list-style-type: none"> - Disponer de más tiempo para coordinación y planificación. - Disponer de un banco de recursos didácticos. - Reuniones para puesta en común con el departamento y otros grupos docentes. - Implantar la metodología a nivel de centro en las programaciones didácticas.
Repercusión en el Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Mejor atención del alumnado. - Varios referentes con los que interactuar y de los que aprender. - Mejor clima de aula, puesto que hay un mayor control de comportamientos disruptivos. - Los contenidos calan más profundamente y más rápido.
Influencia en la Práctica Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Enriquecimiento de la práctica docente por el compartir y la cooperación. - Mayor acercamiento personal y apoyo profesional. Mejora de la autoestima y reducción del estrés. - Mejora la comunicación y el trasvase de información. - Motiva una reflexión sobre la didáctica.

Normalización de las notas de la evaluación

Finalmente, se ha planteado la cuestión objeto a estudio sobre la posibilidad de una baja dispersión de las notas de la evaluación y la tendencia de los extremos hacia la media.

Al tratarse de una experiencia que el centro acaba de comenzar, todavía no tienen una evaluación adaptada, así que no pueden contestar a esta cuestión con datos empíricos. Sin embargo, entienden que, al cambiar la evaluación a más competencial, los resultados tenderán hacia la media.

5.2 Otra experiencia: IES Sarriguren BHI

El IES Sarriguren BHI es un centro público de Enseñanza Secundaria dependiente del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, de nueva construcción (2019), situado en Sarriguren. Fue concebido para dar respuesta a las necesidades de escolarización del municipio y, por extensión, de todo el Valle de Egüés. Este curso 2020/2021, el centro cuenta con 200 alumnos y 41 profesores. De momento, sólo tienen los niveles 1º, 2º y 3º ESO. Actualmente continúan las obras de ampliación, pues esperan recibir el año que viene 100 nuevos alumnos más y llegar hasta 4º ESO. Ofertan modelo lingüístico G (castellano), modelo D (euskera) y modelo A (castellano con euskera como asignatura), todos plurilingües con materias que se imparten en inglés.

Se definen como un centro basado en metodologías activas, con un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, inclusivo, impulsado por el interés, la motivación y las ganas de aprender del alumnado, el cual es protagonista de su propio aprendizaje. El Aprendizaje Cooperativo Basado en Proyectos (ACBP) es su metodología principal, la cual se lleva a cabo mediante la docencia compartida y el trabajo conjunto del profesorado dentro y fuera del aula. Mediante la creación de proyectos interdisciplinares, se pretende llegar a un aprendizaje significativo para que el alumnado perciba lo que aprende como algo real, que le servirá para solucionar problemas de su vida cotidiana y del mundo en el que vive. Esta metodología es una decisión estratégica de centro y todo el claustro debe sumarse a ella y ponerla en práctica.

Su localización hace que haya mucho centro de educación concertada a sus alrededores, así que su diferenciación se basa en su metodología inclusiva, su modelo lingüístico en euskera (D) y su infraestructura moderna con espacios abiertos, amplios pasillos, mesas de trabajo al aire libre e incluso huerta.

En cuanto al tipo de alumnado, cuentan con el doble de alumnos en el modelo D que en el G, siendo los primeros pertenecientes en su mayoría a familias de estatus socioeconómico y cultural medio-alto; mientras que los segundos pertenecen principalmente a familias con gran necesidad de ayudas para su inserción económica

y social. En general, podría decirse que es un centro en el confluyen muchas culturas diferentes, con un gran reto lingüístico, pero sin una problemática conductual excesiva.

En lo concerniente al profesorado, al ser un centro de reciente creación y con una metodología tan innovadora, su tasa de interinidad es muy alta. Para paliar la reticencia y mejorar la adaptación del profesorado, disponen de lo que llaman un “kit de supervivencia” para el nuevo profesorado, para que pueda formarse (ACBP y DC) y empaparse de la visión del centro. Cuentan también con un equipo responsable de nuevas metodologías formado por 4 profesores al que poder recurrir.

Docencia Compartida

Al igual que el IES Plaza de Cruz, están inmersos en el proyecto Proeducar-Hezigarri. Sin embargo, no es la fuente principal de financiación de su innovación. Como el centro ya nació así, emplean todos los recursos de los que disponen para llevar a cabo docencia compartida, no sólo lo proveniente de Proeducar-Hezigarri.

Los diferentes tipos de DC que desempeñan son:

- Dos profesores de la misma especialidad. Es la alternativa al desdoble fuera de clase. En su caso sobre todo para atender alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
- Dos profesores de distintas especialidades. Por ejemplo, Tecnología y Matemáticas. Surgió con el objetivo de ver la practicidad de las Matemáticas y superar el gran reto que hay con esta asignatura en la Enseñanza Secundaria.
- Profesores de Pedagogía Terapéutica (PT) dentro del aula. Aumentan su radio de actuación ayudando a todo el grupo.
- Dos profesores en el aula de la misma disciplina, pero de diferentes modelos lingüísticos.
- El tutor entra a clase de su grupo en otras especialidades. Su objetivo es aumentar la capacidad de observación del tutor y propiciar espacios y tiempo para formar grupo.

La necesidad de más tiempo para coordinación entre profesorado es una realidad, así que han adelgazado las reuniones de departamento de toda la información susceptible de ser consultada de otra manera (web, correo...), dedicando más tiempo a la planificación, coordinación y puesta en común. Además, los jefes de departamento disponen también de una hora semanal de reunión con el equipo de nuevas metodologías.

Su experiencia hasta la fecha es totalmente gratificante, destacan de la docencia compartida el mayor apoyo que ofrecen a quienes más lo necesitan, la mejora del clima de aula, repercutiendo en un mayor y mejor aprendizaje por parte del

alumnado. Además, les permite hacer actividades que antes con un grupo tan grande no se podían plantear: huerta, salidas a los alrededores...

El profesorado por su parte adquiere nuevas pedagogías y conocimiento de otras especialidades. Se sienten mucho más apoyados y reducen parte de su frustración por la sensación de no llegar a todo.

Por contrapartida, la DC exige más esfuerzo y trabajo personal, muchos más recursos de los disponibles y tiempo para coordinación. En ocasiones, puede conllevar a situaciones personales desagradables con otros profesionales y a disputas en cuanto a la evaluación del alumnado.

Normalización de las notas de la evaluación

El centro narra que es una realidad que según con qué rúbricas de evaluación se trabaje, se produce una reducción en la obtención de calificaciones máximas. En su caso, la problemática viene más no del resultado final que cada alumno ha obtenido, sino de la comparación de su resultado con el de sus compañeros.

CAPÍTULO 6

Conclusiones

6.1 Conclusiones

El profesorado inmerso en la metodología de docencia compartida, tanto del IES Plaza de la Cruz como del IES Sarriguren BHI, coinciden en que la presencia de varios docentes en el aula hace que puedas dedicar más tiempo a cada alumno, guiarles en sus actividades y prestarles la ayuda que necesitan. De ahí, que se trate de una práctica inclusiva, pues se diseña pensando en que todos los alumnos puedan trabajar en la misma propuesta, con el apoyo que cada uno precise. De este modo, revierte en un mayor y mejor aprendizaje del alumnado, posibilitando la interacción con diferentes referentes de modelos docentes, y un mayor control y capacidad de observación del aula, que se traduce en una mejora en el clima de aula.

Desde su propia experiencia, afirman que les ha supuesto un enriquecimiento de su práctica docente, motivándoles hacia una reflexión sobre la didáctica. Han conseguido un mayor acercamiento personal con sus compañeros y un fuerte apoyo profesional, reduciendo la frustración a la que en ocasiones se enfrentan y mejorando su autoestima. Igualmente destacan la necesidad de disponer de más tiempo para coordinación y de mayor cantidad de recursos, sobre todo desde el punto de vista didáctico. Las barreras más fuertes las encuentran en la posibilidad de darse situaciones personales tensas con otros docentes y en la evaluación conjunta y consensuada.

Ambos centros ejemplifican dos formas diferentes de innovar en un centro educativo. Por un lado, IES Plaza de la Cruz muestra una estrategia Bottom-Up, comenzando por un grupo pequeño de docentes inmersos en el proyecto y experimentando la metodología con el objetivo de que cada vez más profesores se sumen y llegue a ser parte de la cultura de centro. En su caso, la docencia compartida la perciben, y solicitan, como necesaria para tener un mayor control del aula y capacidad de gestión de situaciones conflictivas.

Por otro lado, para IES Sarriguren BHI esta innovación inclusiva es decisión metodológica de centro. Se corresponde con una estrategia innovadora Top-Down, en la que todo fluye en un proyecto común. Destacan en su caso la gran necesidad de docentes formados en prácticas inclusivas.

Desde mi punto de vista, me ha parecido una metodología extraordinaria, quizás porque vengo de un ámbito profesional acostumbrada al trabajo en equipo y quizás, también, porque al no tener experiencia en el aula, el que haya más docentes junto a mí me otorga seguridad y confianza.

He podido observar que, en principio, es difícil que el profesorado se embarque en un proyecto innovador como este, a no ser que obtengan por ello algún beneficio: horas de formación computables, comisión de servicios... Lo suelen ver como una imposición externa, pero una vez involucrados, rompen la rigidez que implica el empezar. Además, la falta de hábito del docente a trabajar en equipo supone una gran barrera de partida. De entre las diferentes fases que requiere un proceso de innovación, la modificación y adecuación de la evaluación es lo que más esfuerzo y reto les supone.

La inclusión no es tarea fácil, tiene un fuerte carácter dilemático, que requiere alcanzar compromisos y “que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el centro y en su localidad” (Booth & Ainscow, 2002).

Referencias Bibliográficas

1er Congreso Internacional de Inclusión Educativa y Prácticas de Éxito para la Atención a la Diversidad. (2021, abril). Mariví López Gimeno - Programa de Innovación Educativa Proeducar-Hezigarri Navarra, UPNA, Navarra.

Aretxaga, L., & Palacios, J. M. (2011). *Taller:Docencia Compartida*. 9.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion): Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa, Universidad Autónoma de Madrid.

Chanmugam, A., & Gerlach, B. (2013). *A Co-Teaching Model for Developing Future Educators' Teaching Effectiveness*. 8.

Cotrina García, M., García García, M., & Caparrós Martín, E. (2017). Ser dos en el aula: Las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46, 57. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.57-64>

David Duran-Gisbert, Marta Flores-Coll, Oscar Mas-Torelló, & Josep-Maria Sanahuja-Gavaldà. (2019). Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: Potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12 (2). <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227310>

Gerardo Echeita Sarrionandia. (2020). *Educación inclusiva—El sueño de una noche de verano*. Octaedro Editorial.

Gobierno de Navarra. (s. f.). *Programa Proeducar-Hezigarri Navarra*. <https://proeducarhezigarri.educacion.navarra.es/>

Guillermo Herrero Mate & Jesús de Miguel Valles. (2020). *Institutos «Príncipe de viana» y «ximenez de rada» durante el bup y el cou, 1975-1995*. Gobierno de Navarra.

Gustavo Obando-Castillo. (2016). *Aproximación al principio de colaboración como clave para la práctica de la codocencia*. Educationis Momentum vol 2, n.º 1, pp. 93-107. ISSN: 2414-1364.

Gutiérrez Arias, L. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: Una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15321.016>

Marina Ustrell Ibarz. (2015). *La co-docencia como herramienta de inclusión*.

Universidad Internacional de La Rioja.

Marta Villanueva Sert. (2016). *Co-Teaching The power of two*. Universitat de Lleida.

Miquel, E. (s. f.). *La docencia compartida, un recurso para favorecer buenas prácticas inclusivas*. 15.

Oller, M., Navas, C., & Carrera, J. (2018). *Docencia compartida en el aula: Retos y posibilidades*. 6.

Pérez, A., Ramos, G., & López, E. (2010). Clima social aula: Percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(3), 259-281. <https://doi.org/10.1174/113564010804932184>

Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15.

Rodríguez Rey, R., & Cantero García, M. (2020). *Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje = Albert Bandura: Impact on education of the social cognitive theory* (edsnp.7677756ART; Número . 384). Dialnet Plus. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/catart?codigo=7677756>

Rostan Sánchez, C., Cañabate Ortiz, D., González Carrasco, M., Albertín Carbo, P., & Pérez Burriel, M. (2017). A tool for assessing social climate in university classrooms. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 13(36). <https://doi.org/10.14204/ejrep.36.14075>

Sarrionandía, G. E., & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente1*. 21.

Teresa Huguet. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona, editorial Graó.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad.